



# Ocenianie w nauczaniu języków obcych zorientowanym na cele ogólne a ocenianie w nauczaniu zorientowanym na cele zawodowe

Elżbieta Gajewska, Agnieszka Małgorzata Sendur

**Ocenianie jest pochodną celów kształcenia. Z tego względu sprawdzanie umiejętności w nauczaniu języków obcych dla celów ogólnych powinno się różnić od oceniania w nauczaniu języków obcych specjalistycznych. Czy różnice te występują tylko na poziomie treści językowych, czy także na poziomie założeń oraz technik egzaminacyjnych? Odpowiedź na to pytanie jest celem niniejszego artykułu.**

**W** różnych okresach odmiennie pojmowano cele, do których zmierza nauka języka, oraz wyznaczano metody, dzięki którym zamierzano je zrealizować. Badanie stopnia osiągnięcia przez uczących się wytyczonych celów stanowi integralną część procesu dydaktycznego, stąd też zarówno podejście do sprawdzania biegłości językowej, jak i metody pomiaru dydaktycznego uzależnione były od przyjętych w danym czasie koncepcji. W historii testowania biegłości językowej można wyróżnić cztery główne okresy: przednaukowy lub tradycyjny, psychometryczno-strukturalistyczny, psycholingwistyczno-socjolingwistyczny (Spolsky 1977) i komunikacyjny (Weir 1990; Komorowska 2007:11). W każdym z nich obowiązywały inne wartości i przekonania dotyczące tego, jaka wiedza i jakie umiejętności winny być sprawdzane, oraz w jaki sposób należy to czynić.

Nauczanie języka obcego dla potrzeb specjalistycznych stanowi integralną część glottodydaktyki ogólnej. Niemniej jednak, koncepcje i rozwiązania opracowane dla potrzeb nauczania języków do celów zawodowych wyróżniały się

niejednokrotnie bądź nowatorstwem, bądź zdroworozsądkowym traktowaniem zaleceń obowiązującej w danym okresie metody. Możemy to zaobserwować również w odniesieniu do testowania umiejętności językowych. Przedstawione dalej uwagi są z konieczności pewnym uproszczeniem, tak w odniesieniu do glottodydaktyki ogólnej, jak i specjalistycznej.

Testowanie w Stanach Zjednoczonych rozwijało się nieco inaczej niż w Europie. Różnice dają się zauważyć również pomiędzy poszczególnymi krajami europejskimi. Dlatego też w dalszych rozważaniach nawijemy do wymienionych wyżej głównych okresów, opierając się na ich ogólnej charakterystyce. Z kolei uwagi dotyczące ewaluacji dla potrzeb zawodowych zaczerpnięte zostały z dydaktyki języka francuskiego, jako języka specjalistycznego, ze względu na jej dorobek i przemiany (Gajewska i Sowa 2014:34-36) oraz w celu zawężenia pola niniejszych rozważań.

## Okres przednaukowy

Początki nauczania języków obcych określane są mianem okresu przednaukowego. Obejmuje on dwie główne me-

tody: bezpośrednią, zwaną również konwersacyjną, oraz gramatyczno-tłumaczeniową.

W przypadku metody bezpośredniej stosowanej w nauczaniu języka ogólnego trudno mówić o wyodrębnionej fazie kontroli, gdyż polegała ona w tym czasie przede wszystkim na uczestniczeniu w naturalnych rozmowach w języku obcym, najlepiej z rodzimym użytkownikiem danego języka. Natomiast w kontekście nauczania języka specjalistycznego, jeden z pierwszych podręczników do francuskiego „języka biznesu”, datowany na koniec XV wieku *A Lyttel treatyse to lerne Englisshe and Frensshe* Wynkena de Worde, podkreśla silnie utylitarną motywację podjęcia nauki: jego adresat chce opanować język, *aby móc sprzedawać swoje towary we Francji i w innych krajach, gdzie ludzie mówią po francusku* (Howatt 1984:8, tłum. autorów). Można zatem założyć, że zasadnicza ocena umiejętności dokonywała się w rzeczywistych sytuacjach handlowych i polegała na skutecznym zrealizowaniu podstawowych zadań zawodowych oraz zaakceptowaniu kompetencji uczącego się przez partnerów interakcji, czyli kupców francuskojęzycznych.

O kontroli i ocenie, chociaż jeszcze nie o testowaniu, można natomiast mówić w odniesieniu do metody gramatyczno-tłumaczeniowej (Komorowska 1984:20-22). Nauczanie takie zorientowane było na rozumienie tekstów literackich, ich tłumaczenie oraz analizowanie występujących w nich struktur gramatycznych, jak również tworzenie wypowiedzi pisemnych. Założenia te widoczne były w stosowanej wówczas esejowo-tłumaczeniowej metodzie oceniania (Poszytek 2005:23-24). Przedmiotem kontroli i oceny było tłumaczenie fragmentów dzieł literackich, pisanie wypracowań oraz umiejętność zastosowania zasad gramatycznych (Larsen-Freeman 2008:11-21). Istotną cechą kontroli w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej był jej globalny charakter. Trudno w tym okresie mówić o rzetelności czy obiektywności testowania, jako że dokonywano go w sposób całkowicie intuicyjny. Nauczyciele nie mieli żadnego specjalnego przygotowania w zakresie oceniania. Powszechnie sądzono, że osoba, która potrafi nauczać, potrafi także oceniać umiejętności swoich uczniów (Poszytek 2005:23-24). Nie uważano za konieczne stosowania żadnych form zewnętrznej kontroli wiedzy i umiejętności uczniów. Pierwsze próby obiektywizacji kontroli i oceny pojawiają się po I wojnie światowej, jednak umiejętność standaryzowania testów i analizowania ich pod względem statystycznym rozwija się

dopiero w latach 30. XX wieku. Tworzone wówczas formy ewaluacji są jednak w dalszym ciągu sprawdzianami pisemnymi ukierunkowanymi na kontrolę zagadnień gramatycznych, a sprawdzanie umiejętności językowych wykorzystuje tekst pisany o charakterze literackim.

Ewaluacja dokonana zgodnie z przedstawionymi założeniami nie daje pełnego obrazu rzeczywistej kompetencji językowej użytkownika, a tym bardziej jego realnej kompetencji komunikacyjnej. Stąd też w ocenianiu biegłości językowej dla potrzeb zawodowych stosowano metody pozwalające oszacować, czy kandydat poradzi sobie z komunikacją związaną z właściwym dla danej profesji działaniem zawodowym. Metody te były zbliżone do tych znanych z późniejszego podejścia zadaniowego: przykładem może tu być egzamin dla lekarzy w koloniach francuskich, polegający na wywiadzie na temat *dossier* pacjentów prowadzonych przez danego doktora (Salinger 2007, za: Mourlhon-Dallies 2008:62-63).

### Okres psychometryczno-strukturalistyczny

Metoda audiolingwalna odzwierciedla panujące w latach 40. XX wieku przekonania na temat natury uczenia się języka, pozostając pod silnym wpływem strukturalizmu w językoznawstwie i behawioryzmu w psychologii. Wyróżnione wówczas cztery sprawności językowe wyznaczały cele nauczania.

Po raz pierwszy ewaluacja uzyskuje podbudowę teoretyczną: w tym okresie ewaluacja umiejętności językowych zaczyna opierać się na założeniach naukowych. W Stanach Zjednoczonych pojawiają się sprawdziany wzorowane na testach psychometrycznych używanych przez psychologów (Komorowska 2007:7), które z czasem zostają przyjęte również w Europie. W miejsce oceniania globalnego, charakterystycznego dla poprzedniego okresu, wprowadzono testowanie atomistyczne (Lado 1961). Uważano, że w celu prawidłowej oceny i obiektywnej ewaluacji każdy element języka powinien być testowany oddzielnie, dlatego też zadania otwarte ustąpiły miejsca testom zorientowanym na słownictwo, struktury gramatyczne, wymowę, intonację czy poprawną pisownię.

Znaczenie okresu psychometryczno-strukturalistycznego dla dziedziny testowania znajomości języka jest bardzo istotne (ALTE 2005:10). Powszechne stosowanie techniki wyboru umożliwiło wprowadzenie analitycznych procedur oceniania: testy stały się bardziej zobiektywizowane, a wyniki mierzalne, porównywalne i łatwe do obróbki statystycznej. Popularne stały się zadania typu prawda/fałsz i zadania wymagające

udzielenia krótkiej odpowiedzi. W okresie psychometryczno-strukturalistycznym nauczanie oraz testowanie były traktowane jako odrębne i rozłączne aktywności. Nauczyciele mieli zajmować się nauczaniem, zaś ewaluacją – instytucje do tego powołane i zatrudniające wykwalifikowanych ekspertów (Hüttner 2011:61-62).

Dążenie do naukowego, opartego na podstawach językoznawczych, zdefiniowania języków specjalistycznych zaowocowało w glottodydaktyce statystyczną koncepcją subjęzyków. Język fachowy utożsamiany był wówczas ze specyficzną leksyką, którą badano pod względem ilościowym i jakościowym. Wiele powstałych w tamtych czasach poglądów zostało następnie odrzuconych (Gajewska i Sowa 2014:57-59). Powodem do zakwestionowania założeń teoretycznych były m.in. rygoryzm i dogmatyzm tych założeń, powodujące problemy praktyczne.

W dziedzinie testowania szczególnie trudności sprawiał postulat testowania atomistycznego, czyli rozdzielnego traktowania poszczególnych elementów języka. Widać to na przykładzie sztandarowego podręcznika francuskiego języka naukowo-technicznego *Le Français scientifique et technique* (Massetin i in. 1971). Testy słownictwa polegające na dopasowaniu terminu do jego definicji, bądź do odpowiedniego obrazka (np. schematu technicznego maszyny) wymagają dysponowania nie tylko kompetencją językową, ale także specjalistyczną wiedzą naukową lub zawodową. Testy sprawności realizowane z wykorzystaniem tekstu naukowego lub technicznego zakładają opanowanie specyficznych konwencji komunikacyjnych, np. elementów graficznych języków technicznych. W metodzie audiolingwalnej poszczególne zadania konstruowane były na bazie pojedynczych zdań, bez osadzenia przykładu w konkretnym kontekście językowym. Takie założenie trudne jest do zrealizowania w odniesieniu do komunikacji specjalistycznej, gdzie stosowność leksykalna lub dyskursywna warunkowana jest kontekstem językowym i sytuacyjnym.

### Okres psycholingwistyczno- -socjolingwistyczny

Na początku lat 70. XX wieku językoznawstwo transformacyjne zwróciło uwagę na twórczy charakter języka. Uznano, że kompetencja językowa to szereg wpływających na siebie nawzajem umiejętności, których nie można badać rozłącznie. W dydaktyce metoda kognitywna uważana była czasem jedynie za unowocześniony wariant metody gramatyczno-

-tłumaczeniowej (Komorowska 2005:29), jednak jej podejście do błędu i języka oznacza nową jakość w ewaluacji umiejętności językowych. Nastąpiła nowa era testowania – okres psycholingwistyczno-socjolingwistyczny – a wraz z nią testowanie integracyjne za pomocą technik globalnych, w którym mierzy się kompetencję językową jako całość.

Typowe dla tego okresu techniki zadań testowych to zadania typu *cloze* i dyktando. Testy typu *cloze* były tworzone poprzez usunięcie co szóstego lub siódmego słowa, które uczący się miał uzupełnić. Wymagało to uruchomienia jednocześnie wielu różnych umiejętności: znajomości leksyki, struktur gramatycznych, struktury dyskursu, umiejętności i strategii rozumienia tekstu, itp. Poprawne wykonanie dyktanda wymaga uważnego słuchania, odtworzenia w formie pisemnej usłyszanego tekstu, wykorzystanie pamięci krótkotrwałej. Obydwie techniki sprawdzają umiejętność posługiwania się językiem na bazie dłuższego tekstu, a nie na zestawach oderwanych od siebie zdań, co nadaje im charakter większej autentyczności. Wkrótce jednak wysunięto zarzut, iż te rodzaje zadań nie mierzą umiejętności posługiwania się językiem obcym w realnych sytuacjach życiowych, co spowodowało stopniowe przesunięcie zainteresowania z mierzenia kompetencji językowej w kierunku mierzenia kompetencji komunikacyjnej.

Rola ekspozycji językowej w sytuacjach znaczących, podkreślana przez kognitywistów, była od dawna wykorzystywana w językowym kształceniu specjalistów z danej dziedziny. Domysł językowy oraz wykorzystanie posiadanej wiedzy zawodowej są istotnym elementem metod opracowanych w celu rozwijania sprawności ograniczonych, szczególnie czytania tekstów akademickich oraz naukowych. Tzw. *français instrumental* jest określeniem metodologii opracowanej w latach 70. XX w. i rozwijanej po dziś dzień w krajach Ameryki Łacińskiej. Francuski jest w tej metodzie traktowany „instrumentalnie”, jako język dostępu do informacji naukowej. Koncentruje się ona na procesie uczenia się, szczególnie na procesie wyrabiania odpowiednich strategii rozumienia tekstu, w mniejszym zaś stopniu na wypracowaniu metod pomiaru dydaktycznego. Zarazem ograniczenie się do kształtowania i testowania umiejętności w zakresie jednej sprawności kontestuje założenia zintegrowanego testowania wszystkich sprawności i skłania do większej elastyczności w myśleniu o celach kształcenia językowego jako takiego, także w odniesieniu do ewaluacji umiejętności językowych.

## Okres komunikacyjny

Z czasem zaczęto zwracać uwagę na fakt, że kompetentne posługiwanie się językiem zależy nie tylko od wiedzy lingwistycznej, ale jest regulowane przez uwarunkowane kulturowo zasady tworzenia wypowiedzi. Opracowana przez Hymesa teoria kompetencji komunikacyjnej rozszerzyła zakres tego, co obejmowało rozumienie języka i umiejętność użycia języka w kontekście, zwłaszcza w odniesieniu do wymogów społecznych w zakresie wykonania (McNamara 2000:16-17). W wyniku tych obserwacji, w latach 70. XX wieku w nauczaniu języków obcych zaczęło upowszechniać się podejście komunikacyjne. Celem ćwiczeń lekcyjnych przestało być produkowanie absolutnie poprawnych zdań, a stała się nim skuteczność przekazania informacji i intencji w typowych sytuacjach życia codziennego (Komorowska 2005:33-34).

W ocenianiu w podejściu komunikacyjnym mamy do czynienia z przeniesieniem środka ciężkości z kontroli opanowania określonych struktur na sprawdzenie umiejętności aktywnego posługiwania się językiem. Nastąpiło przejście z testowania kompetencji do testowania wykonania językowego. I tak testy językowe w podejściu komunikacyjnym charakteryzują się dwoma zasadniczymi cechami: są testami wykonania, wymagającymi, aby ocenianie dokonywało się, gdy zdający bierze udział w rozwiniętej aktywności komunikacyjnej (produktywnej lub receptywnej, lub jednocześnie produktywnej i receptywnej); oraz biorą pod uwagę role społeczne, które kandydaci mogą przypuszczalnie przyjąć w realnym życiu, i formułują wymagania dla takich właśnie ról.

W okresie komunikacyjnym nastąpiło zbliżenie procesu kontroli do procesu nauczania. Zadania kontrolne oraz ćwiczenia sprawnościowe wykonywane w czasie nauki przyjęły identyczną lub bardzo zbliżoną formę. Repertuar metod pomiaru dydaktycznego znacznie się poszerzył: typy zadań, które królowały w poszczególnych tradycjach testowania jako jedynie słuszne, są obecnie wykorzystywane w zestawach testów składających się z różnych rodzajów zadań i różnych technik egzaminacyjnych. W testowaniu umiejętności językowych obserwujemy połączenie tradycji analitycznej, czyli testów atomistycznych, oraz tradycji syntetycznej, znajdującej odzwierciedlenie w podejściu esejowo-tłumaczeniowym i integracyjnym. Wykorzystywane są tutaj zarówno zadania zamknięte (charakterystyczne dla testowania atomistycznego), jak i otwarte (Poszytek 2005:28). Do testowania wprowadzono sprawdziany umiejętności radzenia sobie z dłuższymi tekstami, takimi jak: wypracowanie, streszczenie, dyktando

oraz dłuższa wypowiedź monologowa zdającego (Komorowska 2007:7). Po raz pierwszy pojawiły się zadania z luką informacyjną, stwarzające rzeczywistą potrzebę porozumiewania się ze sobą (Gaszyńska-Magiera 2004:23).

Zwrócenie uwagi na społeczną funkcję języka odróżnia testowanie komunikacyjne od poprzedzającego go testowania integracyjnego. Innowacyjną cechą egzaminowania stało się także użycie autentycznych tekstów i realistycznych zadań. Tymczasem, zanim zostało przyjęte jako *novum* w glottodydaktyce ogólnej, podejście zadaniowe stosowane było szeroko w nauczaniu i testowaniu języków obcych dla potrzeb specyficznych (jak chociażby wzmiankowane w części pierwszej niniejszego artykułu egzaminy językowe dla lekarzy). Certyfikacja umiejętności językowych z zakresu różnych zawodowych odmian francuskiego dokonywana przez Paryską Izbę Przemysłowo-Handlową (*Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*) od początku wykorzystywała paraautentyczne zadania zawodowe, jak np. redagowanie odpowiedzi na list zgodnie ze wskazówkami naniesionymi przez przełożonego na marginesie faksymile „otrzymanego pisma”.

Szczegółowe wytyczne do konstruowania zadań ewaluacyjnych dla kursu języka specjalistycznego, pomagające zbliżyć sytuacje prezentowane w zadaniu egzaminacyjnym do rzeczywistości występujących w autentycznym kontekście zawodowym zostały przedstawione przez Douglasa (2000:50-69). Dotyczą one instrukcji, właściwych danych wejściowych, interakcji między nimi a oczekiwaną odpowiedzią oraz kryteriów oceny. W tej ostatniej kwestii pożądanym jest oparcie się na wskaźniki stosowanych przez specjalistów w rzeczywistej praktyce zawodowej (Douglas 2001). Jackoby (1998) opisuje kryteria oceny stosowane w obszarze fizyki do wystąpień konferencyjnych, McNamara (1997) w ocenie praktyki lekarskiej, a Douglas i Myers (2000) w ocenie umiejętności komunikacyjnych studentów weterynarii.

## Podsumowanie

Ewaluacja związana jest ze zdefiniowanymi na początku nauki celami, te zaś łączą się z istnieniem określonej grupy odbiorców kształcenia i ich potrzebami. Stąd też Frendo (2005:123) jest zdania, że analiza potrzeb danej grupy uczących się – na której to analizie zasadza się praca w perspektywie celów specyficznych – jest już sama w sobie pewną formą ewaluacji. Cechą szczególną ewaluacji w zakresie języków specjalistycznych jest też konieczność uwzględnienia podwójnej kompetencji (Carras i in.



2007:53), a więc nie tylko kompetencji językowej, lecz również zawodowej, obejmującej wiedzę zawodową oraz kompetencję interkulturową. Te uwarunkowania nauczania języka obcego do celów zawodowych sprawiają, że glottodydaktyka specjalistyczna niejednokrotnie szukała rozwiązań odmiennych od tych przyjętych w danym okresie w głównym nurcie działań dydaktycznych.

Chociaż testowanie kompetencji w zakresie języków specjalistycznych podlega zasadom wypracowanym przez dydaktyków, podstawowym typem ewaluacji pozostaje autentyczna ewaluacja zdobytych umiejętności w praktyce zawodowej. Z tego też względu ewaluacja dla potrzeb specjalistycznych winna być w swoich założeniach maksymalnie zbliżona do autentycznych działań językowych, w tym do stosowanych przez fachowców kryteriów akceptowalności i skuteczności komunikacji językowej. To rozsądne założenie leżało u podstaw wyborów, które z historycznej perspektywy oceniamy jako pionierskie w stosunku do założeń obowiązujących w glottodydaktyce ogólnej. Zarazem metody i techniki pomiaru dydaktycznego opracowane dla nauczania języków obcych do celów ogólnych mają silny wpływ na kształt, jaki przybierają współczesne testy sprawdzające specjalistyczne umiejętności językowe, w tym na egzaminy certyfikujące takie umiejętności. Zakres i konsekwencje tego zjawiska to jednak temat wart odrębnych rozważań, zresztą podejmowany już w osobnych publikacjach (Gajewska i Sowa 2007; Sendur 2015).

## Bibliografia

- ALTE (2005) *Materials For The Guidance Of Test Item Writers* (1995, updated July 2005). [online] [dostęp 12.10.2014] <[http://www.alte.org/attachments/files/item\\_writer\\_guidelines.pdf](http://www.alte.org/attachments/files/item_writer_guidelines.pdf)>.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagyi, E. (2007) *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Douglas, D. (2000) *Assessing Language for Specific Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, D. (2001) Language for Specific Purposes Assessment Criteria: Where Do They Come From. W: *Language Testing*, nr 18 (2), 171-185.
- Douglas, D., Myers, R. K. (2000) Assessing the Communication Skills of Veterinary Students: Whose Criteria? W: A. Kunnan (red.) *Fairness In Validation In Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 60-81.
- Frendo, E. (2005) *How to Teach Business English*. Harlow: Longman.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2007) Ewaluacja biegłości językowej a nauczanie języka specjalistycznego. W: M. Pawlak, J. Fisiak (red.) *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*. Łódź: Wydawnictwo WSHE, 121-133.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014) *LSP, FOS, Fachsprache. Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gaszyńska-Magiera, M., Seretny, A. (tłum. i adapt.) (2004) *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*. Kraków: Universitas.
- Howatt, A. R. (1984) *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hüttner, J., Mehlmauer-Larcher, B., Reichl, S., Schiffner, B. (2011) *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jackoby, S. (1998) *Science as Performance: Socializing Scientific Discourse Through Conference Talk Rehearsals*. Los Angeles: University of California.
- Komorowska, H. (1984) *Testy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2007) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Larsen-Freeman, D. (2008) *Teaching and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, R. (1961) *Language Testing: the Construction and Use of Foreign Language Tests: a Teacher's Book*. London: Longman.
- Masselin, J., Delsol, A., Duchaigne, R. (1971) *Français scientifique et technique*. Paris: Hatier.
- McNamara, T. (1997) Problematising Content Validity: the Occupational English Test (OET) And a Measure of Medical Communication. W: *Melbourne Papers in Language Testing*, nr 6.1, 19-43.
- McNamara, T. (2000) *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris: Didier.
- Poszytek, P. (2005) Historia testowania biegłości językowej a teorie uczenia się języków i metod nauczania. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 23-29.
- Salinger, B. (2007) *L'enseignement du français de la médecine aux praticiens de santé étrangers* [nieopublikowana praca doktorska e Master professionnel 2], Université Paris III.
- Sendur, A.M. (2015) Egzaminy certyfikujące z języków obcych ogólnych i akademickich oraz języków obcych dla potrzeb zawodowych – porównanie sprawdzanych umiejętności, sprawności i kryteriów oceny. W: M. Srebro, E. Typek, L. Zielińska (red.) *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*. Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Spolsky, B. (1977). *Language Testing: Art or Science*. W: G. Nickel (red.) *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*. Stuttgart: Hochschulverlag, 7-28.
- Weir, C. J. (1990) *Communicative Language Testing*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall International.

## dr hab. Elżbieta Gajewska

Romanistka, pracuje w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe obejmują dydaktykę nauczania języka francuskiego oraz nauczanie języka obcego do celów specjalistycznych.

## Agnieszka Małgorzata Sendur

Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczyciel języka angielskiego, metodyk, trener i egzaminator, a także współautorka podręczników. Związana ze Studium Języków Obcych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Jej zainteresowania zawodowe koncentrują się wokół testowania, nauczania języków specjalistycznych oraz nowych technologii w nauce języków obcych.